

〔駒沢女子短期大学 研究紀要 第45号 p. 21 ~ 29 2012〕

マリア・モンテッソーリの子ども観 —「生命助成の教育」の形成基盤として—

田 中 正 浩

Maria Montessori's View of the Child —As the formation basis of “Education as an Aid to Life”—

Masahiro TANAKA

マリア・モンテッソーリ (Maria Montessori, 1870-1952) は、ルソー (Jean J. Rousseau, 1712-1778)、ペスタロッチ (Johann H. Pestalozzi, 1746-1827)、フレーベル (Friedrich W. A. Fröbel, 1782-1852) に連なる児童中心主義教育の系譜にあり、20世紀に興った新教育運動ではデューイ (John Dewey, 1859-1952) やエレン・ケイ (Ellen Karolina Sofia Key, 1849-1926) らとともにその一翼を担ったイタリアの教育思想家であり、教育実践家である。モンテッソーリ女史の教育論は、現代においても広く知られ、とくにその方法論は「モンテッソーリ・メソッド」として幼児教育の場にも導入されている。

本小論は、モンテッソーリ女史の教育論の基底にある子ども観が、いかなる視座から子どもの本質を捉えることで形成されてきたのかを考究するものである。女史の著作からは子どもの本質を捉えてきた独自で多様な視座が看取できる。医学を修め、後に教育学に取り組んだ女史は、対象を客観的で冷静に認識する自然科学者として子どもを観察し、生命としての存在の事実を解明したが、一方で、単なる自然科学者ではなく教育者としての洞察力を持って、子どもの存在の事実を基礎として子どもをいかにして人間にまで成長させるかということを追究したのである。

キーワード：マリア・モンテッソーリ、科学的教育学、生命の事実、生物学的視座、心理学的視座、宗教的視座、宇宙的視座、生命助成の教育

I はじめに

本小論は、児童中心主義教育の系譜に位置し、今日においても広く認知されているマリア・モンテッソーリ女史 (Maria Montessori, 1870-1952) の子ども観について論究するものである。いかなる教育論も子どもの本質をどのように捉えるかといった子ども観を前提としており、当然、モンテッソーリの教育論も独自の視座により子どもの本質を捉えることから始まり、構築されており、それゆえ女史独自の教育論となっている。ここでは女史が、どのような視座から子どもの本質に迫り、子ども観を形成してきたかを女史の叙述から読み取

り、モンテッソーリ教育における次の特質を踏まえながら整理、考察していきたい。

モンテッソーリは、子どもに対する客観的で精緻な行動観察と不断の教育実践によって「科学的教育学」を構想し、構築をめざした。女史の意図した科学的教育学とは、自然科学によって見出された普遍的な法則や理論を教育に適用するのではなく、既成概念にとらわれずに子どもを「生命の事実」として捉え、そこから教育の理論や実践を導き出すというものである。したがって、子どもを一つの生命の事実として客観的に捉えることを基幹に据えているモンテッソーリ教育には、教育

の理論と実践において有効な普遍性が内包されていると考えられる。また、そのことが「モンテッソーリ・メソッド」として認知、確立されてきた理由とも言える。しかし一方で、モンテッソーリの名を冠していることで特殊性を備えていることも事実である。モンテッソーリ教育の内容、計画、方法は女史独自の子ども観を基底に構築されてきたわけであるから至極当然である。

このような科学的教育学という客観的で精緻な方法論によって構築されてきたモンテッソーリ教育であるが、実は「元来衝動的、直観的な天性を備えた夫人であり、諸現象を全く驚くべき情熱的な才でもって眺め、提示し、意義づけた人」¹⁾である女史の叙述は、具体的で現象的ではあるものの決して理論的に体系化されているものではない。ドイツの教育学者ラサーン(Rudolf Lassahn, 1928-)は、「今世紀(20C)において、モンテッソーリ教育法ほど、広く知られた教育法は他にない。」²⁾〔()は筆者挿入〕とする一方で、「改革教育学者のなかで、モンテッソーリほど賞賛と非難を浴びているものはほかにない」³⁾と指摘しているが、このような評価の一因は体系化を意識しなかった女史の叙述にあるとも言える。

モンテッソーリの教育論には、固有の用語・概念が用いられ、しかもそれらは多様な学問領域から摂取したり、あるいは独自に創造したものもあるため、その解釈は容易ではない。女史の叙述が独断的な見解と見做されたり、整合性に欠けていると受け取られ、誤解や否定的見解をもたらすことも実際に起きている。理論的体系化に自覚的とは言えない女史の著作から、教育論の根幹となる女史の子ども観の特質を、つまり子どもを捉える女史独自の視座を抽出し、整理していく。尚、ここでの論考作業の意義を「私たちはモンテッソーリ教育の優れた基本的原理を独断的に解釈して、モンテッソーリ教育を時代遅れのものにさせないように配慮する必要がある」⁴⁾との指摘への一助にしていることも付記しておく。

Ⅱ 「生命の事実」としての子ども

まず、モンテッソーリの教育論は、子どもを一つの生命として捉えることから始まる。したがって、女史の子ども観を考究する際には、女史が人

間生命の事実と現象をいかなる視座で捉え、それらを教育との連関のなかでどのように解釈し、位置づけているかを整理する必要がある。モンテッソーリは、「生命とは、精神と知性と人格とを含んでいます」⁵⁾とし、生命を人間の全体として捉え、そこから生命の事実にかかわるあらゆる現象がはじまり、あらゆることが基礎づけられ、方向づけられていき、「目標と意味をもつ生命の神秘的な起源と統一」⁶⁾したものに見做している。女史にとって子どもを観ることは、まさに生命を観ることであり、子どもを生命として把握することなのである。そして、このことがモンテッソーリ教育論の基底にあり、教育論が構築されていく過程の起点となっている。

ところでモンテッソーリが着目した生命の事実そして現象とはどのようなことであったのだろうか。女史の叙述から窺えることを端的に示せば、次の3点となる。まず第1は、大人期と子ども期の生命における相違である。第2は、人間生命が辿る成長の諸段階である。第3は、知性が軸となって自発的展開を遂げていく人間生命の発展過程である。これらにおいて女史は、同じ人間でありながら子どもは大人と全く異なる存在形式と精神構造を有し、大人が種としての一定の基準に達している存在であるのに対し、子どもは種としての基準に達すべき成長を続けている存在であるとする。したがって、女史は大人が自らの主観的な価値観やそれに基づく言動などで干渉するのは、子どもの自然の成長を妨げることになるとする。このような事態を回避するために、女史の関心は大人と子どもの生命における相違を把握することに向けられる。そして女史は、独自の視座から「生命」、つまり「子ども」を観ることで、その目標と意味を導き出すのである。この視座が生物学的視座である。

Ⅲ 生物学的視座による子ども理解

モンテッソーリが、実証的・実験的諸科学から「生命」を捉えようと試み、その最も有効な手段となったのが生物学的視座である。女史に、いかにして科学的視座、とりわけ生物学的視座がそなわる素地や環境が用意されたのだろうか。眼前の生命の事実や現象を解釈し、自説を展開するのに生物学が有効であったとしても、このような学問領域に

おける相応の知見がなければならぬだろう。ここで女史の経歴を概観することで、生物学あるいは関連領域に精通していたことを示しておく必要がある。

女史は、当初父親の勤める教師ではなく技師を志していたが、数学から生物科学へと興味の対象が転換するなかで、当時女性には閉ざされていた医学の道を選ぶことになる。ローマ大学の医学課程へと入学し、イタリア初の医学博士の学位を取得する。医学課程では、医学をはじめ、心理学、生物学、生理学、生態学、人類学、地質学、物理学といった学問を修得する。⁷⁾

1897年には、ローマ大学付属病院精神科に助手として勤務し、知的障害の子どもへの関心から、その領域での先駆者であるイタルド (Jean M.G. Itard, 1775-1838) やセガン (Edouard O. Seguin, 1812-1880) に傾倒する。知的障害の治療と教育の研究に取り組み、障害児のための教育施設設立を訴え、実際に施設長となる。知的障害者は医学における治療の対象と考えられた時代に、障害児の教育に有効な方法が健常児の教育にも適用でき、効果があると考えようになっていく。ここで女史の目は、教育学という学問領域に向けられることになる。女史は、ローマ大学哲学科に再入学し、教育学、実験心理学、人類学を修める。その後、1904年から1908年までローマ大学医学部で自然科学と医学、教育学部では人類学、生物学、障害児と健常児の教育方法を担当する。

以上のように、モンテッソーリは、眼前の「子ども」を一つの生命として、さらにその生命の事実と現象を捉えるために、先の学問領域から理論的、体験的に吸収した方法や成果を用いて「生命」への接近を試みていく。女史自身、著書の中で生理学的心理学、実験心理学⁸⁾が自身の構想する教育学の基礎になりうることを、科学的教育学が衛生学、人類学、心理学⁹⁾によって確立されることなどを明らかにしている。これらから女史には、生物学的知見を自説において援用できるだけの知識や理論を備えていたと言える。それは後述する心理学においても同様である。

1) 精神的胎児としての子ども

モンテッソーリ独自の用語・概念である「精神

的胎児 (spiritual embryo)」からは、まさに生物学的視座により子どもを捉えていることが窺える。殊に、女史は当時において新たな科学の分野である「発生学」(embryology)を、解剖学や生理学と峻別しつつ最も魅力的な科学分野として認め、「存在していなかった肉体が、最終的には生物の世界に出現するために、どのような方法で形成されるかを調べる」¹⁰⁾ことを研究目的とした発生学や胎生学の立場から「生命」を観ている。このような学問領域を基に人間生命における身体及び精神の発生から構成までの過程に着目する。

まず、女史は生物学を背景に生命体における「胚胎」(embryo)の概念を人間の子どもの出生と成長にあてはめて解釈する。いわゆる植物や動物などといった生命は単純な細胞から生まれ、細胞の分裂と分化を繰り返すうちに組織と器官が構成され有機体ができ、それはこの世界における創造の奇跡であると指摘する。つまり、新生児は、母体から生み出されても精神的に形成されていないのであり、このことを無であると女史は表現する。体の中に精神が閉じ込められ、眠っている状態である。したがって、子どもは胎児期に母体から栄養を得ていたように、世界という環境から精神的栄養を受け取らなければならず、環境という母体の中で新生児の精神は依然胎児の状態である。そこで新生児は精神を創造し、未完成の肉体を築き上げていくのである。

女史は、胚細胞それ自体のなかに全有機体の構築計画が組み込まれており、新たに生まれる生命存在には、精神に関する本能とその機能が内在しているとする。したがって、新たに誕生した人間の子どもの動物的な機能を受け入れる単なる身体としてではなく、心の指導力を秘めた「精神的胎児」と表現する。

また、モンテッソーリは、「子どもの生命は抽象的観念ではない。それは個々の子どもの生命である。そこには唯一の真の生物学的表示 (only one real biological manifestation) — 生きている個人 — がある。」¹¹⁾とし、「子どもは、成長する身体と発達する精神である。— これらの生理学的、心理的二形式は、一つの永久的な根源 (etern font)、即ち生命それ自身を持つ」¹²⁾と、子

もを生物学的生命として捉える。そして、それはいまだ未完成な状態にあるヒトという生物生命体であるが、そこには人間生命が一つの完成をみる次元へ移行していくための、子ども自らの発達に不可欠な精神的エネルギーや本性を有していることを認める。このことから人間生命には肉体的生命と精神的生命が統一的に内在しており、これらを区別して捉えるのは不可能であるとの立場を明確にしながら子どもを捉えることになる。このような女史の捉え方には、人間生命における精神的生命の存在が強調されており、それは生物学的側面に加えて心理学的側面から「生命」を捉えることにも比重が置かれていることを示している。

2) 生命の法則の中の子ども

モンテッソーリは、生物学などの諸科学を通して「生命の法則」が「人間生命」にも適用可能であることを確信し、人間生命が有する特殊性を追究する。女史は、「人間は統一した全体ですが、この統一は自然の法則に導かれて行き着く現実世界での積極的活動によって作り上げられ、形成されねばなりません」¹³⁾と、生命の事実と現象より見出してきた生命の法則（自然の法則）によって人間生命は完成に向けて自己発達していくとの考えに至る。

また、オランダの生物学者ド・フリース（Hugo de Vries, 1848-1935）の学説を援用し、子どもが自己完成に向けて発達を遂げていく、その方向性を与えるものとして人間生命における生来的な潜在的生命の存在を示す。そして、「生命は、それ自身を表示する－生命は創造し、生命は与える。また生命はその代わりに一定の限界内に留められていて、うちかつことのできない一定の法則によって束縛されている」¹⁴⁾と、生命が従うことによって正常な発達を遂げるのが可能となる生命の法則の存在について強調する。これは生物生命体が生来的に正常な自己を完成していく過程を有した存在であること、そして生命体によって正常な自己完成への到達基準が異なるものの、それぞれ生物学的宿命ともいえる生命の法則に従ってこそ、その基準に到達可能であることを示している。女史は、「彼に内在する潜在的生命

が発達し、自らを目に見えるものにするがゆえ、彼の生命が生じてくる肥えた胚が、遺伝によって決定された生物学的宿命に従って自らを発達させるがゆえに、子どもは成長する」と叙述している。¹⁵⁾

女史によれば、人間の子どもの発達の可能性は動物の子よりもはるかに緩やかで、感覚器官は誕生と同時に機能するものの運動器官は長期間発達しないで留まっている。それは人間の精神が深い眠りにあり、動物がもつ本能のように生得的に規定されて現れないためで、また人間は動物のように予め備わった本能に支配されていないからである。女史は、動物はその特性において同様につくられた大量生産物であるが、人間は自然が造った芸術作品のように誰もが固有の創造的精神を宿した存在として捉えるべきことを、人間と動物の相違を生産物に譬えながら示している。

IV 心理学的視座による子ども理解

モンテッソーリは、「ある生物の発達の諸段階を研究するためには、その発達段階の特徴を研究することが必要です。生命は、すべての生物にみられる行動と適応の原則です。私たちは、生命の二つの側面に言及すべきでしょう。第1の側面は、肉体的生命です。第2の側面は、精神的・心的生命です。」¹⁶⁾とし、「子どもの心的生命は、まったく突然に現われてくるものではありません。それは、生まれる前でさえ、心的生命のある姿が存在しているはずだということを意味しています。」¹⁷⁾と指摘する。ここに生物学的視座と同時に心理学的視座が窺える。当時の心理学に精通していた女史は、自身の観察や実験の成果への理論的根拠を心理学に求めたのである。モンテッソーリ教育に見られる心理学的領域に関する事柄は、現在では学問的に実証され、当然の知見となっていることは少なくないが、当時受け入れられることは難しかった。女史の科学的教育学は、実験心理学を批判的に乗り越えるという形で影響を受けており、女史の教育論の心理学的側面は当時であってはむしろ現代心理学に近かったと言える。

女史が眼前の子どもの事実と現象への理論的根拠を求め、実験心理学の創始者ヴント（Wilhelm

Wundt, 1832-1920)のもとへ教えを受けに行ったエピソードを、論者としては、女史はまさに直観と行動の人であり、心理学的視座を備えていたことを示すものと捉えている。また、スイスの心理学者ピアジェ (Jean piaget, 1896-1980) がスイス・モンテッソーリ協会の会長を務め、女史の教育論への心理学的アプローチの可能性を示したことも女史の心理学的視座を認知したものと捉えている。

モンテッソーリは、子どもの精神生活の構成要素が解明されず、心理学者や教育家によって観察も研究もされていないのが子どもの中に存在しながら、大人は子どもの心を大人の基準によって判断し、子どもの中にある大人の性格と相違するものを逆に欠陥と見做し、矯正することが子どもの幸せと信じているが、実際は子どもの人格を抹殺していることになる指摘する。この精神生活の構成要素と関連し、女史の心理学的視座が看取できるのが「敏感期」(sensible period)である。敏感期は、生物学者ド・フリースの生物学的知見を女史自身の発達理論として摂取したものである。

女史によれば、子どもには創造的態度が内在し、そこには潜在的なエネルギーがあり、それが環境の印象に基づいて心の世界を構成するという。その内的メカニズムの過程には、心の成長の理解のために感受性が高まる一定の期間があり、それが特別な感受性に関与することで能力の獲得を可能にするのが敏感期である。

子どもは、敏感期のなかで自分の能力を習得し、この感受性によって自分と外界との関連づけを可能にするのである。しかし、子どもがその内からの指令に従って敏感期に行為する可能性を持たないならば、子どもは能力を自分のものにする機会を逃すことになる。女史は、このことを「乗り遅れ」や「編み落とし」などにたとえ、「精神の受難」から「ゆがみ」となっていくと表現する。ここに心理学者フロイト (Sigmund Freud, 1856-1939) の精神分析の影響が見て取れる。

また、この敏感期の心の情熱は一つが消えるか消えないうちに次の炎が燃えだし、子どもは次々に能力の獲得へと進み、精神的な人間を完成させていき、逆にこの敏感期を逸すると能力の獲得は頭脳の活動や意志によらなくてはならなくなり、子どもは鈍感な疲労状態に陥る。したがって、女史は、

大人は、子どもの心の構成作業を尊重し、そのために必要な手だてを提供しなければならず、反対に、助けが与えられず、整えられた環境に迎え入れなければ、子どもの精神生活は危険に瀕することになるとする。つまり、精神的存在において破壊や争いにさらされ、子どもが自らの精神を構築していく際に致命的な結果がもたらされるという。

女史自身、次のように言っている。「現代の心理学は、わたしたちの方法にまさにうってつけです。なぜなら、古い科学は、意識の表面的事実の観察に基礎をおいていたのに対して、新しい科学は、無意識の精神を観察し、生命の事実と精神の関係を見出すために、その秘密を綿密に探ろうとしているからです」¹⁸⁾とし、さらに「これまでの心理学者たちは、生命の事実と心理学的要素を両極に峻別しました」¹⁹⁾とあるように生命の事実と心理学的要素を区別せずに捉える現代の心理学によって子どもを把握しようとする。また、「しかし、無意識の領域についての探究者たちは、心理学的要素の研究が、生物学的要素と同じ基礎に据えることができること、さらに、精神は統一体でひとつの全体であり、それぞれ意識的に訓練される記憶、理性、注意そして観念の連合のように、いくつかの別々の精神的機能には分けられないことを発見してきました。教育は、主に教わるものを理解するための注意力あるいは理性の力、そして、学ぶための自発的努力としての意志力を別々に訓練することに関わっていました。・・・今日では、精神は個別の精神的機能としてではなく、ひとつの全体として考えられており、全人格と不可欠に結びついています。このようにして、現代の心理学は、わたしたちの教育の方法を補うものとなっています」²⁰⁾とする。

この他に女史の心理学的関心事は端的に示すならば次の3点となる。まず第1は、偉大な記憶としてのムネメ (mneme) である。ムネメとは、「生命そのものの一部でもある生き生きとした要素」²¹⁾であり、「記憶」をその一部とし、人間生命が経験したすべてを保持する力を意味する。また知性を育てる役割を担っているのはムネメのなかに残された痕跡「エングラム」(engram)である。第2は、「生の衝動」である。いわゆる哲学者ベルクソン (Henri - Louis Bergson, 1859-1941) が用いる「エラン・ヴィタール」(Elan Vital) にあたるものであり、自

らの行為を完結したいという強い衝動を意味する。女史は、この生への衝動は意識的・精神的要素であり、下意識におけるより広範な衝動は「ホルメ」(horme)と呼んでいる。第3は観念の連合である。観念の連合とは、精神がある対象に興味を抱くときに、常にエングラムが下意識内で自発的に連合するが、それは外的な観念の連合よりもはるかに活動的で力強く永久的なものであることを意味している。これら心理学的関心は、独自の視座を形成し、人間生命が精神的要素を有し、発達していく存在であると捉えていくことになる。

V 宗教的視座—カトリック信仰—による子ども理解

モンテッソーリは、自然科学、とくに生物学や発生学を基に一つの生命としての子どもに迫りながら、形而上学的側面として、神学的、カトリック的視座から子どもを観ていることが窺える。カトリック信者としての女史の精神的支柱である教理が子どもの本質を捉える際に影響を与えたことは当然とも言えるが、女史の教育論を解釈する上で鍵になる。リタ・クレーマー (Rita Kramer) は、「モンテッソーリは、若いころ実証主義だったし、イタリア統一後の反教権主義を背景として育ち、科学的訓練を受けていたにもかかわらず、しだいに宗教へともどっていった」²²⁾ とし、女史の主要著作である『幼児の秘密』で聖書の暗喩を引用していることの重要性をも指摘している。

女史の宗教性は、本質的にカトリック信者であり、その教理に支えられた生涯が、女史自身の内にカトリック的(キリスト教的)人間理解の素地を無意識的あるいは、意識的に形成していったことにある。ボルノー (Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991) は、女史はキリスト教的人間理解の諸概念を教育学的意味において用いていると指摘している。²³⁾

女史は、カトリック信仰という思想的背景から「人間には、隠れた本性と隠れた力が内在しています。子どもの国は神の国です。」²⁴⁾ 「わたしたちは、ただ子どもをみるばかりでなく子どものなかにおられる神をみるべきなのです。」²⁵⁾ 「教育の秘密は人間に内在する神的なものを認め、観察することであって、すなわち人間のなかにある神的なものを知り、愛し、それに仕えることなのです。」²⁶⁾ な

どと叙述しながら、子どもに内在する「秘められた活動的な部分」²⁷⁾、つまり、人間生命における神的事実と現象の存在、それと共に人間生命すべてが創造主である神によって包含される存在であることを認める。女史は、人間を神の似姿と指摘し、教育とは人間を神の似姿へ近づけていくことであるとすると。さらに女史は、神が人間生命の目標を定め、意味づける存在であることを確信し、人間生命を神的生命、あるいは超自然的生命として解釈する。

女史の叙述にある「受肉化 (incarnation)」などは、まさにキリスト教的用語・概念といえる。精神的胎児としての「新生児」は、科学的に言えば無から生まれ出た存在であり、肉体化した精神ではない単なる肉体で組織と器官から形成された有機的な生物であるとする一方で、この新生児を「神の精神の託身」とし、身体のなかで精神が肉体となった存在として捉えている。受肉化という表現は、精神的、身体的な成長の事実を意味し、新生児の体のなかでその意志によって行為する手足や言語の能力が覚醒するという神秘に満ちた現象を指している。「人間の『本性』、そして子どもの本性もまた、単に生物学的に規定されうべきものではない。人間の本質は、神の被造物としての根源の表れである。このように、モンテッソーリ教育学が宗教に基礎づけられていたことは、それが科学を超越したものであったことを意味している」²⁸⁾ ということになる。

さらに「この子どもの中に起こる化学的な変容は、子どもをつつむ様々な印象が子どもの精神にしみ込んでいくだけでなく、精神そのものを形成した結果なのです。すなわち、これらの印象は肉体化されるのです。なぜならば、子どもは彼をとりまく環境の事物を活用することによって、精神的な肉体を作りあげるのですから。この精神を、吸収する精神とわたしたちは呼びます。」²⁹⁾ と叙述しているようにモンテッソーリの発達論の中核となる精神が肉体を支配する過程を、同時に、人格における形成過程の土台として捉えたのである。それは、環境を精神的栄養として自分に取り入れ、自らの成長のための精神的肉とする過程でもある。

このように、モンテッソーリにおいては、子どもはすでに自主的な心の生活を生得的に所有してい

るが、まだその発達のために長い時間をかけて苦勞しなくてはならず、また子どもは実際にその個人的な存在のための鍵を自分のなかに最初から持っている存在であるとする。しかし、大人が精神的胎児である子どもに不適切な介入をすれば、子どもの心の活動の構築計画を引き裂き混乱させ、誤った方向へと導くことになる。女史によれば、大人には子どもを愛情で暖め、子どもの発達を妨げる障害を除去し、子どもの成長・発達を促すために環境を整える責務があるとし、ここにモンテッソーリ教育が環境を重視する意味が示されている。

Ⅵ 宇宙的視座による子ども理解

モンテッソーリは、人間生命の事実と現象を観察するにつれて創造主である神の存在を確信していき、女史の認識は宇宙に包括される人間生命という次元に向けられていくことになる。このことは「私達がもし、生物学者がやっているように、生命そのものを研究し、生命のとりと諸々の形が相互に及ぼす影響—そしてその影響の結果—を考えるならば、この世における人間の存在目的の一つが見え始め、また、人間は宇宙の数々の偉大なる力の一部であることが解り始めるでしょう」³⁰⁾との叙述が示してくれる。

先述のように、モンテッソーリにとって子どもは精神的胎児であり、成長する身体と発達する精神を持つ存在なのである。したがって、このような子どもの生命の正常な伸展のために不可欠で積極的な援助が教育を意味し、また子どもの発達の援助それ自体が教育の目的であると考えられる。ここで女史が正常な自己を完成していくことを「正常化」(normalization)と呼ぶことに注目したい。正常化という用語・概念は、いわゆる子どもが周囲のものごとに関わされずに自分の仕事に打ち込んでいくときの情緒の安定した秩序感のある状態であり、子どもが本来の自分を取り戻した状態のことである。これは、女史が子どもの姿から看取したことが端緒となっており、特に異常なあるいは逸脱した状態から本来あるべき正常な状態へと移行していく過程の精神現象を意味している。

この正常化の概念は、女史の生命観が最も表出したものであり、それは根本的に生物生命がその種の基準に到達することを意味しており、人間生

命という中で捉えるならば、人間は自らの普遍的な発達の法則（自然の法則）に従うことによって、正常性の機能を保持し、身体と精神が統一へと導かれ、真の人間となっていくことを意味している。ここに女史は、種の基準への到達と生物の発達の法則（自然の法則）とのうちに正常化の概念を創出したのである。

この正常化は、人間生命にとっては「神の意志とも呼ばれ、神の創造する全体の中で活発に表わされている宇宙の計画」³¹⁾の中で最終的に実現されていくもので、女史は人間生命が発現する場所を宇宙世界と考えたのである。つまり、生物の従うところの生命の法則とは、一つの宇宙における秩序を意味しているのである。「いのちあるものはすべて、程度の差こそあれ、この地球上における宇宙的な使命をもっております。地球を維持することは、それぞれがある特別で、定まった役割を担った、さまざまな、実に多くの種類の動物のわざにかかっています。これらの動物は栄養をとり、生を営み、繁殖いたします。それらは、こうした一つの生活循環を有していますが、この循環は、他の動物の生活とに関連して、ある特殊な役割を果たすしくみになっております。」³²⁾との女史の言葉は、地球上のあらゆる生物生命体が生命を保持するには一定の秩序が存在し、その秩序こそが宇宙の法則であり、人間はその法則に従うことによって宇宙の中で正常化していくと示唆している。

モンテッソーリ教育の根本原理である生命助成の教育の意味は、まさに子どもを一つの生命と捉え、その法則に従い、自由を保障し、援助することなのである。女史は、「生命の事実として、同じ経緯のもとに現われてくる現象に何度も出会いながら、それにいかに説明をすべきか」³³⁾ととまどいながら「生命の現象」を独自の視座で解釈し、概念化していったのである。

Ⅶ おわりに

以上のようなモンテッソーリの子ども観は、医師としての見識と経験、子どもの家での教育実践に裏打ちされたものであるといえる。それは「新生児」を組織と器官から形成された有機的な生物として捉える生物学的視座による子ども観であるとともに、「神の精神の託身」や「受肉化」といったキリ

スト教的視座による子ども観とも言える。女史が、「精神的胎児」や「敏感期」において、心の構成の主体として子どもを捉えてみせるのは、心理学的視座による子ども観である。しかし、女史の用いる敏感期を現代心理学で言うところの臨界期（critical period）と比較するならば、それは後の段階での課題への再挑戦を認める人間の持つ補償性、一部の機能の劣りを他の能力で補うことを認める人間の持つ補完性を前提とした極めて積極的意味合いをもった教育学的概念である。つまり、モンテッソーリの教育論は、心の構成ということに教育の目的が想定されており、子どもは潜在的なエネルギーとして創造的精神を宿した存在であり、子どもには創造的態度や自主的な心の生活が生得的に内在しているという点においてその子ども観は教育学的であると言える。

女史の子ども観は、教育における子どもの自発活動を尊重するという近代の児童中心主義教育における根本的思想であり、新教育運動に通有する子ども観とも言える。ラサーンは、「モンテッソーリの最も重要なそして最も根本的な洞察は、子どもの活動性と自発性の尊重にある。」³⁴⁾と指摘し、女史が子どもの自発性と活動性を強調しているとする。同様に、オスワルト（Paul Oswald）は、「モンテッソーリによれば、子どもの精神的素質が最もはっきり現われているのはその自発的な活動力においてである。精神は、本性上自発的、創造的な活動力である。女史にとっては、この自発的な活動力こそ全肉体的・精神的成長と発育のアルファでありオメガであり、したがって全ての教育的努力の前提でもある。」³⁵⁾と指摘する。つまり、子どもの最大の特質である自発性と活動性については、胎児期からその特質が見られることは誰もが了解するところであるが、女史はこの生まれてくる生命の特性を自発性と活動性に見出すのである。

そして、これら多様な視座による子ども観を基底として構築された教育論とは、子ども期のその生命を理解し、生命すべてに共通する発達の計画と発達の法則を見出し、これらに従って子どもの生命がその時期固有の状態を発現できるように、生命の完成を実現できるように助成することなのである。女史は、教育を外部的からの形成と考える立場を否定しつつ、「教育とは生命に対する援助です。

それは、生命を擁護するものです。つまり、教育とは発達のそれ自身の法則にしたがって、生命を助成することです。教育における成功は、生命によりよく役立つ目的で、また厳密に正常な状態における人間のエネルギーを発達させる目的で、生命の諸神秘を理解することいかにによって決まります」³⁶⁾とし、教育の成否は子どもという生命の事実と現象の把握の在り方にあるとする。

註

- 1) Paul Oswald, Das Kind im Werke Maria Montessoris. 1958. 保田史朗訳『モンテッソーリ教育における児童観』理想社. 1971年. 訳書. 21頁
- 2) ルドルフ・ラサーン (R.Lassahn)「モンテッソーリ教育の現代的意義」クラウス・ルーメル訳『モンテッソーリ教育』第10号. 1977年. 69頁
- 3) 平野智美「モンテッソーリ教育学の現代的意義とその問題点(1)」『上智大学教育学・心理学論集』第10号. 上智大学教育学科. 1975年. 67頁
- 4) ルドルフ・ラサーン (R.Lassahn)「モンテッソーリとフレーベル—教具と恩物の比較を中心として—」平野智美訳『モンテッソーリ教育』第16号. 1983年. 34頁
- 5) M. モンテッソーリ, 林信二郎・石井仁訳『子どもの何を知るべきか—モンテッソーリの教育—子どもの発達と可能性』エンデルレ書店. 1988年. 15頁
- 6) ヘレネ・ヘミング, 平野智美・原弘美訳『モンテッソーリ教育学』エンデルレ書店. 1982年. 20頁
- 7) モンテッソーリ, 阿部真美子・白川蓉子訳『モンテッソーリ・メソッド』明治図書. 1981年. 85頁
- 8) 上掲書. 9頁
- 9) 上掲書. 29頁
- 10) M. モンテッソーリ, 中村勇訳『子どもの精神—吸収する精神』日本モンテッソーリ教育総合研究所. 2003. 44頁
- 11) 前掲書. 7) 85頁
- 12) 前掲書. 7) 85頁
- 13) Montessori, M. The absorbent Mind.

- Delta Book,Inc. 1989. P203. 鼓常良訳『子ども
の心ー吸収する心ー』国土社. 1979 年.
215 頁
- 14) 前掲書. 7) 85 - 86 頁
- 15) 前掲書. 7) 85 頁
- 16) 前掲書. 5) 40 頁
- 17) 前掲書. 5) 40 頁
- 18) マリア・モンテッソーリ, 田中正浩訳『人間の
可能性を伸ばすためにー実りの年 6 歳～12
歳ー』エンデルレ書店. 1992 年. 19 頁
- 19) 上掲書. 19 頁
- 20) 上掲書. 20 頁
- 21) 上掲書. 20 頁
- 22) リタ・クレイマー, 平井久監訳. 三谷嘉明他『マ
リア・モンテッソーリー子どもへの愛と生涯
ー』新曜社. 1981 年. 242 頁
- 23) ボルノー, 『実存哲学と教育学』峯島旭雄訳.
理想社. 1987 年. 83 頁
- 24) M. モンテッソーリ, G. シュルツ=ベネシュ編.
クラウス・ルーメル・江島正子訳『子どもと
学校の危機ー社会・学校・世界ー』エンデル
レ書店. 1981 年. 45 頁
- 25) 上掲書. 160 頁
- 26) 上掲書. 161 頁
- 27) 上掲書. 160 頁
- 28) H・ハイラント, 著平野智美・井出麻里子共訳
『マリア・モンテッソーリ その言葉と写真が
証す教育者像』東信堂. 1995 年. 164 頁
- 29) マリア・モンテッソーリ, 関 聡訳『新しい世
界のための教育ー自分をつくる 0 歳から 6 歳
ー』エンデルレ書店. 1992 年. 27 頁
- 30) モンテッソーリ, 菊野正隆監修. 武田正實訳『創
造する子供』エンデルレ書店. 1989 年. 50 頁
- 31) 前掲書. 18) 77 頁
- 32) M. モンテッソーリ, オスワルト, P. シュルツ
ベネシュ G 編. 小笠原道雄・高祖敏明訳『モ
ンテッソーリ平和と教育』エンデルレ書店.
1975 年. 133 頁
- 33) 相良敦子『モンテッソーリ教育の理論概説』
学習研究者. 1978 年. 27 頁
- 34) 前掲書. 2) 72 頁
- 35) 前掲書. 1) 24 頁
- 36) 前掲書. 5) 16 頁

参考文献

- 1) 乙訓稔『西洋現代幼児教育思想史ーデューイ
からコルチャックー』東信堂. 2009 年.
- 2) 市丸成人, 松本静子編著『モンテッソーリ教育
の理論と実践 上巻』エンデルレ書店. 1987 年.